

Chapitre 6

L'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants : un espace-temps de développement professionnel pour l'étudiant-stagiaire

Françoise Pasche Gossin

« Le travail se fait certes avec des gestes, des savoir-faire, des connaissances, des procédures et des règles, des outils et des technologies, mais avec des mots aussi. »

(Anni Borzeix, Béatrice Fraenkel, 2001)

Introduction

En quoi l'entretien tripartite de stage s'inscrit-il dans une logique de professionnalisation ? Quelle est sa place dans une formation initiale en alternance ? Que peut-il laisser espérer comme développement professionnel ? Comment cet instrument concourt-il à faire émerger, voire à consolider la pratique réflexive ? Quelles sont les spécificités d'un entretien tripartite de stage ? Comment s'orchestre la rencontre ? Quelles compétences professionnelles sont à développer si l'on veut promouvoir l'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants ? Ce sont là quelques-unes des questions qui ont guidé ma réflexion sur l'entretien tripartite comme moyen important dans la formation des futurs enseignants.

Les stages et les activités de formation pratique en milieu scolaire sont très importants dans la préparation des futurs enseignants, mais demeurent insatisfaisants sans examen critique et réflexif. Pour ce faire, il est indispensable de créer des espaces de réflexion où les différents acteurs feront surgir des savoirs scientifiques, techniques et pratiques qui permettront d'émettre des objectifs de consolidation, d'amélioration et de réinvestissement dans l'action. Après un temps d'observation de l'étudiant-stagiaire en classe, la rencontre de ce dernier avec les deux formateurs, selon le principe tripartite, permet-elle de faire émerger cet espace de narration expérientielle et de réflexion en vue d'un développement professionnel ?

Cadre théorique et méthodologique

Le métier d'enseignant est en pleine évolution et n'échappe pas à un mouvement de professionnalisation. Mon propos s'inscrit dans cette logique de professionnalisation et est celui d'une formatrice-intervenante qui cherche à comprendre les réalités des pratiques des acteurs dans un entretien tripartite de stage. Il s'agit d'interroger, à l'aide de travaux contemporains et d'outils conceptuels issus des disciplines des sciences humaines et sociales, les aspects organisateurs de l'entretien tripartite de stage dans le but de montrer :

- Quelles sont les caractéristiques et les modalités (ou les logiques) de développement de l'entretien tripartite de stage ?
- Quel est le rôle de l'entretien tripartite de stage et quels sont ses effets dans une formation initiale en alternance ?

La réponse à la première réflexion devrait permettre de définir le genre particulier de l'entretien tripartite de stage et la réponse à la seconde devrait préciser la place de l'entretien tripartite de stage dans le cadre d'une formation privilégiant l'alternance intégrative.

D'un côté, la formation initiale en HEP offre des ressources ou des outils de travail. Elle transmet des savoirs techniques et diffuse des savoirs savants nommés concepts scientifiques lesquels sont une aide précieuse à celui qui les apprend et accepte de s'en servir. Les savoirs prescrits sont autant de « grilles de lecture » de l'expérience du terrain (Fernagu Oudet, 1999). D'un autre côté, la formation sur le terrain produit un savoir d'expérience par les « concepts quotidiens » ; on y développe des routines et des tours de mains. Mais ni les savoirs scientifiques d'un côté ni les savoirs d'expérience de l'autre ne sont suffisants pour tendre à la professionnalité. Il faut les articuler, les « faire interagir » (Fernagu Oudet, 1999) ou encore les « connecter » si l'on veut transformer les pratiques et innover (Gather Thurler, 2006). Selon ces auteurs, l'entretien tripartite de stage, idéalement placé dans cette interface des lieux de formation, serait à même de favoriser cette union.

Le terme entretien selon le *Petit Robert* est « une action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes ». Cet échange peut se faire dans des circonstances et selon des manières particulières. Il s'agira de les découvrir et d'identifier les spécificités de l'expression « tripartite de stage », puis de dégager sa logique de formation et de développement. Je rappellerai que le terme tripartite réunit trois acteurs (formateur HEP, formateur en établissement et étudiant-stagiaire) dans un lieu de formation spécifique, celui de l'école (classe du formateur en établissement), du terrain de stage (pour l'étudiant-stagiaire).

Il s'agit de partir du terrain et de faire un état des lieux du déroulement réel de l'entretien tripartite de stage dans des situations diverses. Il faut ensuite récolter des

données et analyser, au travers des interactions verbales, ce que font les acteurs de la triade, comment ils le font et pourquoi ils le font. En fait, dans cette situation de communication, il s'agit de se pencher sur ce qui fait que ce dispositif constitue un outil de travail ou un instrument de la pratique réflexive.

Le matériau transcrit (le contenu de l'entretien tripartite) implique le recours à des méthodes d'analyse du travail centrées sur l'analyse des interactions verbales¹, qui ont comme source théorique l'approche interactionniste. Cette approche postule que « converser » n'est pas seulement transmettre des informations, mais produire de l'action qui s'inscrit dans un axe sociohistorique². Autrement dit : le discours est orienté par des savoirs et des savoir-faire antérieurs, qui sont construits socialement et historiquement par les conduites humaines. On peut également parler d'interaction située selon laquelle les acteurs sont des interactants, c'est-à-dire des individus qui, dans un contexte et un espace perceptuel commun, interagissent en étant chacun à la fois émetteur et récepteur d'informations de toutes natures et chargés d'une pratique sociohistoriquement déterminée (Fillietaz, 2007). La notion d'interaction consiste donc à établir entre des partenaires des accords incessants, multiples, et si possibles porteurs sur ce qu'ils font et sur ce qu'ils sont. (Traverso, 1999).

La méthodologie découle de ce cadre théorique et débouche sur deux procédures :

1. Un premier cadrage est de me centrer non pas sur l'un des acteurs de la triade, mais d'observer les modalités de fonctionnement du dialogue entre les participants pendant l'entretien tripartite de stage (recueil de leurs verbalisations). En effet, cette approche « dialogique » (Bronckart, 1996), issue des travaux de Bakhtine (1984), considère, pour dire les choses rapidement, que A influence B et C qui vont influencer A. Une analyse centrée sur l'un des intervenants n'a ainsi que peu de sens.
2. Un deuxième cadrage est de m'intéresser à ce que les interactants disent de ce qu'ils font (ce qu'ils peuvent en raconter et en commenter). Ce niveau d'interprétation correspond à la mise en histoire de l'engagement de chaque acteur au sein de la triade (Durand, 1996).

1 L'interaction peut être définie par Kerbrat-Orecchioni (1990) comme « un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportements orientés vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales (p.150). » La communication multicanale signifie qu'elle est faite de mots, de regards, de gestes, de mimiques, etc.

2 Pour une synthèse de l'interactionnisme sociodiscursif, cf. Bronckart, 1996.

Ainsi, rendre compte de l'entretien tripartite de stage suppose, d'une part, de saisir la dynamique des dialogues et, d'autre part, de mettre à jour ce que les acteurs concernés mobilisent de leur psychisme, de leur affectivité et de leur intelligence - individuelle et collective - pour répondre aux exigences de la tâche³.

C'est bien dans cette double orientation que je me situe pour rendre compte du genre, du rôle et des effets de l'entretien tripartite de stage dans une formation initiale en alternance. Dans la continuité de ce qui vient d'être dit se pose la question de la finalité visée par des analyses réalisées. S'il s'agit d'étudier, au travers de cet objet (dans une approche du travail), certaines pratiques réelles du domaine des disciplines du travail, le cadre de l'intervention contribue à :

- identifier des gestes professionnels ou des compétences pour la conduite d'un entretien tripartite de stage ;
- nourrir la réflexion des professionnels et des décideurs souhaitant faire œuvre de changement.

Mon travail est donc, d'une part, par l'activité réelle de praticiens, d'identifier des compétences professionnelles pour la conduite d'un entretien tripartite de stage et, d'autre part, de m'adresser tant aux décideurs de la HEP qu'aux formateurs HEP et formateurs en établissement, dans l'idée de susciter un développement et une réflexion autour de cet objet.

Un protocole à « deux volets »

Les données de verbalisations recueillies lors des entretiens tripartites de stage et des autoconfrontations participent à la réalisation d'un protocole à « deux volets ». Cela consiste à transcrire et à synchroniser dans le cadre de séquences d'activités, d'une part, les verbalisations issues des données de chaque triade (volet 1) et, d'autre part, les verbalisations des autoconfrontations (volet 2). À partir de ce protocole à « deux volets », l'activité est découpée en composantes thématiques (ce qui est touché dans un entretien tripartite de stage).

3 Le modèle adopté ici est basé sur une distinction entre la tâche et l'activité des acteurs de la triade. Selon Durand (1996) : « La tâche est définie par un but (et un système de sous-buts) et des conditions particulières d'atteinte de ce but (...) L'activité désigne ce que fait l'opérateur pour réaliser la tâche (...) L'activité revêt deux facettes : l'une observable (overt selon les auteurs anglo-saxons) approchée à partir de la composante motrice ou verbale des comportements des opérateurs dans leur travail, l'autre non observable (covert) dont on infère l'existence constituée par les processus activés par les opérateurs, analysés ici essentiellement selon leurs composantes cognitives (p.40). »

Ce qui est touché dans l'ETS	Volet 1	Volet 2						
Cette colonne indique les catégories ou aspects qui organisent l'entretien tripartite de stage (ETS).	Cette colonne illustre des extraits de séquences d'activité d'une triade	<div data-bbox="677 270 1059 378"> <table> <tr> <th data-bbox="677 270 807 306">F- HEP</th><th data-bbox="807 270 933 306">FEE</th><th data-bbox="933 270 1059 306">E</th></tr> <tr> <td data-bbox="677 306 807 378"></td><td data-bbox="807 306 933 378"></td><td data-bbox="933 306 1059 378"></td></tr> </table> </div> <p data-bbox="677 378 1059 553">Ces trois colonnes concernent le formateur HEP, le formateur en établissement et l'étudiant; ils ont en commun de commenter séparément leur activité au sein de la triade.</p>	F- HEP	FEE	E			
F- HEP	FEE	E						

Figure 1 : organisation et traitement des données

Aspects organisateurs de l'entretien tripartite de stage

L'entretien tripartite de stage peut être défini de manière large comme une pratique sociale et institutionnelle qui s'exerce sur le terrain de stage en présence de l'étudiant, du formateur en établissement (FEE) et du formateur HEP. Il constitue un moyen de faire produire du discours à l'étudiant-stagiaire dans un but d'opérer un retour réflexif sur ses pratiques. Les questions centrales sont : *que font précisément les acteurs de la triade ou quelles sont les pratiques réelles⁴ d'un entretien tripartite de stage ? que disent les acteurs de ce qu'ils font ?*

Les données récoltées, traitées et analysées, ont permis de dégager six aspects organisateurs de l'entretien tripartite de stage : la situation de communication (participants, cadre et objectifs) ; les types et variations des interactions ; les tours de paroles ; les règles de politesse, les rituels et la théorie des faces ; la coopération et la négociation verbale ; la réflexivité. Dans cet article, je parlerai plus particulièrement du dernier aspect.

4 Pratiques réelles et pratiques prescrites : « Les pratiques prescrites désignent l'ensemble des tâches qui incombent à un professionnel et qui sont décrites au niveau d'un cahier des charges, de consignes orales, de règlements, etc. En psychologie du travail et en ergonomie, elles sont classiquement opposées aux pratiques réelles, c'est-à-dire aux pratiques effectivement mises en œuvre par les professionnels. » (Grossen & Salazar Orvig, 2006) D'autres auteurs parlent de tâches et d'activité : « La tâche est une prescription externe à l'opérateur, l'activité est ce qui est fait, ce qui est mis en jeu par le sujet pour réaliser la tâche. » (Falzon & Teiger, 1999) Ainsi, Dejours (2000) dira : « travailler c'est ajouter quelque chose à la prescription pour que cela marche. » Il s'agit donc bien de régler l'écart qu'il y a entre le travail prescrit et le travail réel.

La réflexivité

Au cœur de l'entretien tripartite de stage se loge le concept de réflexivité qui contribue, sous certaines conditions et précautions, au développement de connaissances et de compétences professionnelles des étudiants-stagiaires. Ce dispositif offre un potentiel réflexif intéressant dès lors qu'il a comme principe de permettre à l'étudiant-stagiaire de revenir sur son action, d'analyser ses pratiques et les effets produits par celles-ci ainsi que de réguler son action en proposant de nouvelles pistes de réinvestissement, et ceci en étant accompagné par deux formateurs issus de communautés de pratiques différentes. L'entretien tripartite de stage est en ce sens un *instrument* de la pratique réflexive.

En prenant de la distance par rapport à ce qu'il a vécu, l'étudiant-stagiaire revient sur ce qu'il a fait et est mis en mesure de dire ce qui a fait événement, de comprendre et de s'engager sur sa pratique en procédant par une pratique réfléchie et réflexive avec l'aide des formateurs. Les travaux de Schön (1994) et de Vermersch (1994) tendent à démontrer que les sujets agissant sur le terrain ont bien de la difficulté à mettre en mots ce qu'ils font. Verbaliser est une difficulté pour tous, d'autant plus que l'action se déroule dans un contexte où l'acteur ne disposera pas toujours de tous les éléments de décision nécessaires, mais sera souvent amené à *agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude* (Perrenoud, 1999) ! Dans la mesure où ce qui est fait ne peut pas toujours être dit, la connaissance serait donc dans l'agir. Et pourtant, la mise en mots apparaît essentielle pour que la connaissance se construise.

Ce qui vient d'être dit n'est évidemment pas nouveau, car le travail d'enseignant ne procède pas seulement par observation, imitation, application, reproduction des gestes quotidiens et des concepts scientifiques, mais il lui faut créer des espaces de réflexivité où la parole sur sa propre action devient pensée au travail : « *Penser son action, c'est aussi penser sa pensée, penser son habitus, penser le système d'action collective auquel on participe.* » (Perrenoud, 2001)

Le concept de « pratique réflexive » introduit par Schön (1994) sous le terme de « *reflective practice* » désigne une pratique ou encore une épistémologie de la pratique et non un discours sur la pratique. La pratique réflexive est intrinsèquement liée à l'action du sujet et au sujet qui réfléchit. Ainsi, la réflexion est intégrée dans une démarche d'action réfléchie ; elle se définit comme un retour sur l'action du sujet qui pense à son action. Elle a par ailleurs une forte composante cognitive et affective.

Ce faisant, pour progresser vers une pratique réflexive, l'étudiant-stagiaire a besoin de recevoir des rétroactions sur ses actions en classe et d'être guidé par les formateurs. Or, en dehors des obstacles qu'il doit surmonter et des habiletés qu'il doit posséder pour devenir (et rester) réflexif (se centrer sur sa performance, faire preuve d'autocritique, identifier des événements, posséder un vocabulaire pour parler de son travail, se détacher de ses préconceptions, etc.), il doit également

faire preuve de diplomatie et d'intelligence face à ces deux formateurs provenant de communautés de pratiques différentes. Les données semblent ainsi indiquer que la prudence l'emporte parfois sur un véritable engagement réflexif, empêchant ainsi un dialogue qui pourrait, certes, devenir « inconfortable » pour l'étudiant, mais le privant en même temps de commentaires qui pourraient réellement l'aider à avancer.

En même temps, il est probable que les formateurs eux-mêmes évitent de se rendre dans cette « escalade vertueuse », souvent de peur de rompre le fil ténu de la confiance qu'ils ont pu établir, mais souvent aussi par simple inadvertance.

Enjeux réflexifs et voies d'action

À la lumière des différents aspects organisateurs de l'entretien tripartite de stage, quels enjeux réflexifs et voies d'action puis-je identifier pour mon institution ? Dans la partie qui suit, j'indique des voies d'actions et de réflexion dans trois directions. Je réponds également à mes questions sur la place de l'entretien tripartite de stage dans une formation en alternance, à son rôle, à ses effets, à son genre et au type de compétences à développer pour mener des entretiens tripartites de stage.

Rôle et effets de l'entretien tripartite de stage dans le cadre de l'alternance intégrative

L'entretien tripartite de stage joue un rôle essentiel d'articulation entre deux mondes traditionnellement disjoints : monde de la formation en institution et monde de la production sur le terrain. Il contribue et s'inscrit par ailleurs dans un pôle institutionnel prioritaire de la HEP-BEJUNE, celui de la formation pratique et de ses relations avec le milieu scolaire. À ce sujet, on peut lire :

« Il convient donc de renforcer ce pôle d'excellence, en mettant en place des liens beaucoup plus étroits et suivis avec nos partenaires scolaires, afin d'améliorer encore la qualité de notre formation pratique. Avec ce pôle d'excellence, nous affirmons notre propre originalité face aux universités traditionnelles, tout en valorisant l'activité des enseignants et l'intelligence professionnelle en action. En même temps, il s'agit de mettre en avant un principe organisateur de la formation des enseignants dispensée à la HEP-BEJUNE qui est le principe de l'alternance des lieux de formation. » (HEP-BEJUNE, Vision stratégique, Rectorat, 2006, p. 15)

La HEP-BEJUNE affirme fortement la question de l'articulation de la formation en institution avec la formation sur le terrain. L'entretien tripartite de stage est un dispositif allant dans ce sens. Toutefois, l'alternance des lieux de formation n'est pas nouvelle, car la volonté d'alterner deux lieux distincts de formation - théorie et pra-

tique - existe depuis plusieurs décennies (Hofstetter, 1998). Or, ce qui a radicalement changé, c'est le type d'alternance privilégié et les dispositifs qui s'y rattachent. En effet, le modèle actuellement visé concerne *l'alternance intégrative* (Tilman & Devaux, 2000), laquelle se conçoit entre deux lieux de formation chargés ensemble d'assurer la construction des compétences professionnelles requises pour l'exercice d'un métier. Ce modèle se caractérise par une forte interaction théorie-pratique et met en avant le postulat qu'un individu ne peut apprendre qu'à partir d'éléments porteurs de sens pour lui. La figure 2 (ci-dessous) illustre les deux lieux de formation où se construisent des savoirs disciplinaires, savants, procéduraux et savoir-être, soit dans l'institution de formation des enseignants (HEP ou universités) et des savoirs d'action, savoir-faire ou d'expérience, soit sur le terrain.

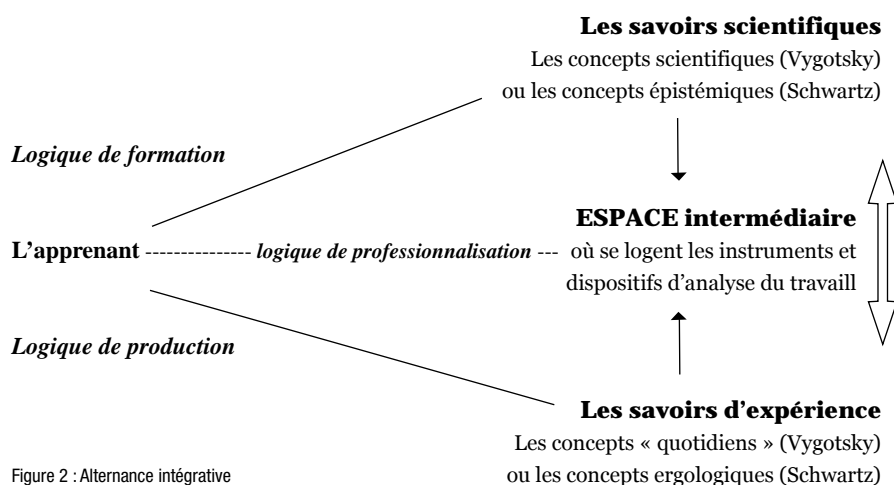


Figure 2 : Alternance intégrative

Il est également intéressant de préciser que les objectifs visés sur les lieux de formation ne sont pas les mêmes. Sur le terrain scolaire, là où l'étudiant-stagiaire s'initie à la réalité de la classe, la logique de production domine la logique de formation, alors que l'inverse est vrai au sein des institutions de formation, dont la HEP. *La logique de production intègre les tours de main, les gestes et les méthodes qui permettent à l'étudiant-stagiaire de produire, alors que la logique de formation intègre le langage et le maniement des concepts qui permettent à l'étudiant-stagiaire de se former.* Toutefois, dans le modèle d'alternance intégrative, il faut assumer ces deux mondes indispensables au métier d'enseignant et tenter de les rapprocher en inventant un troisième espace commun de paroles réflexives, où le travail est au centre et devient un espace de pensée. Toutefois, cela ne suppose pas réduire la théorie et la pratique à deux entités opposées et complémentaires. Il serait faux de penser que le stage où l'on pratique se réduit à être le lieu qui permet d'ancrer la théorie et que le lieu privilégié de transmission de la théorie est l'institution de formation. L'alternance des lieux n'est pas l'articulation pratique-théorie. L'idéal serait d'exercer l'articulation

pratique-théorie dans les deux lieux de formation. Les logiques de formation et de production sont reliées par un pont, que l'on peut tenter de traverser sans s'arrêter ou, au contraire, en décidant de l'exploiter comme espace intermédiaire où les différents instruments de la pratique réflexive permettent de faire émerger une logique de professionnalisation. Créer un pont, c'est aider les étudiants : (a) à relier les différents savoirs (d'expériences, théoriques, d'actions...) entre eux, (b) à tenir compte de ce qu'ils ont fait en institution de formation dans l'élaboration des contenus de formation et (c) à tenir compte de ce qu'ils ont vécu sur le terrain de stage.

En contrepartie, le type d'alternance le plus contesté (figure 3, ci-dessous) renvoie au *modèle de la juxtaposition pure* (Tilman et Devaux, 2000), qui partage le temps de formation dans deux lieux distincts sans qu'il y ait de liens ou de ponts entre eux, chaque lieu suivant sa propre logique de formation et de production. Les critiques portées à ce modèle (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996) relèvent que les cours, dispensés dans les Instituts de formation, ne tiennent pas ou peu compte du métier auquel ils sont censés former, se contentant de s'affliger à propos de la vision mécanique et applicationniste des travailleurs. Dans ce modèle de l'alternance juxtapositive, l'étudiant-apprenant vit dans deux mondes distincts, voire dissociés, et a beaucoup de peine à se construire son identité professionnelle. La parole et la pensée au travail n'ont pas lieu. Par ailleurs, l'opposition théorie-pratique est fortement marquée dans ce modèle, les savoirs prescrits ne sont pas pensés dans l'action et les savoirs d'expérience sont essentiellement tournés vers la production sans une réflexion porteuse sur les décalages entre le dire et le faire.

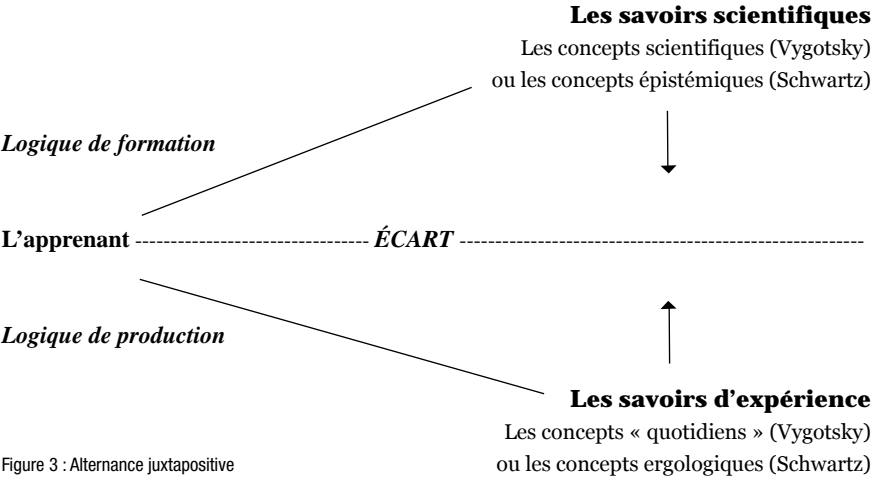


Figure 3 : Alternance juxtapositive

Les débats sur la professionnalisation de l'enseignant des dernières vingt années (Perrenoud, 1998 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998), et les nombreuses discussions sur le modèle d'alternance à privilégier (Perrenoud, 2001), voire à mettre en

œuvre (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996), ont contribué aux réformes profondes des programmes de formation initiale. Faisant partie de cette mouvance, les programmes de formation et les activités d'enseignement de la plate-forme préscolaire-primaire de la HEP-BEJUNE ont été structurés en modules⁵ et activités d'intégration dont les orientations et principes visent en priorité :

- une articulation étroite entre « théorie-pratique » ;
- l'introduction d'un référentiel de compétences professionnelles ;
- une alternance des lieux de formation (institution et terrain) ;
- des stages tout au long des trois ans ;
- la mise en place de dispositifs d'alternance attribuant un statut particulier aux savoirs d'expérience ;
- une collaboration entre sciences de l'éducation et didactiques ;
- une collaboration étroite avec le milieu scolaire, comme la mise en place de journées axées sur la collaboration formateurs HEP et formateurs en établissement.

L'entretien tripartite de stage se loge dans cet espace intermédiaire de l'alternance intégrative, dans cette interface où se pense l'écart entre les savoirs prescrits et les savoirs d'expérience. En ce sens, l'entretien tripartite de stage concourt à une formation plus intégrée et au développement des compétences professionnelles sous certaines conditions.

- Il devient indispensable pour que l'étudiant développe ses compétences professionnelles et se construise son identité professionnelle, qu'il puisse se poser comme « sujet agissant et réfléchissant sur ses actions et sur les motifs de ses actions. » (Vanhulle, 2006)
- Il devient indispensable du côté des formateurs (HEP et FEE) de reconnaître les savoirs de chacun, de respecter les territoires de chacun, d'accepter une « saine » tension entre les savoirs respectifs. D'un côté, les savoirs d'expérience issus du terrain doivent être capitalisés et interrogés à la lumière des savoirs scientifiques et d'un autre côté, les savoirs issus des sciences humaines et sociales doivent être questionnés à la lumière de l'activité réelle.

5 Les modules se déroulent en principe sur six semaines comportant des périodes de cours, séminaires, un stage sur le terrain et à nouveau des cours et séminaires. En première année, les modules sont : le temps, la violence, le je-tu et le sens commun. En deuxième année, on trouve : l'espace, la parole, l'autre et le doute. Puis en dernière année, les intitulés sont : le changement, la loi, la différence et le sens. La logique des modules est continue sur une année et cyclique sur les trois ans de formation.

A côté de ces modules, il faut encore ajouter des semaines particulières : de régulation, d'activités d'expression, de socio-économie, d'ACM/ACT, de colloque recherche, formation générale, hors les murs, scientifico-épistémologie, et semaine des Lectures. Les modules suivants sont encore à ajouter à cette structure, il s'agit : du stage linguistique de six semaines, du module de pédagogie spécialisée de quatre semaines, du module projet de quatre semaines et des modules recherches et mémoire de deux à quatre semaines

Après avoir défini le rôle et les effets de l'entretien tripartite de stage dans le cadre de l'alternance intégrative, il me semble indispensable de réfléchir au genre de l'entretien tripartite de stage, c'est-à-dire à ses caractéristiques et à ses modalités de développement qui sont particulières et constituent une source positive de développement professionnel chez l'étudiant-stagiaire.

Caractéristiques et modalités (ou logiques) de développement de l'entretien tripartite de stage

L'équilibre de la triade se réalise lorsque l'étudiant se trouve encadré par les deux formateurs (HEP et FEE) et qu'une saine tension, selon leur position respective, est recherchée entre des savoirs multiples. À cet égard, la figure 4 (ci-dessous) fait ressortir trois axes :

L'axe normatif

Il a tendance à imposer les enseignements reçus dans les cours HEP. Il s'agit d'un modèle issu de la vision que suggère le formateur HEP. Par ailleurs, cet axe n'implique pas le formateur en établissement ; celui-ci est mis à l'écart du dispositif. Sa présence n'est donc pas indispensable. Ci-dessous, le commentaire d'un formateur en établissement est explicite à ce sujet :

FEE : cet entretien n'est pas forcément nécessaire à trois, je viens parce qu'on me le demande, c'est intéressant parfois, mais je n'ai pas l'impression d'être très utile... c'est intéressant de temps en temps, mais ce n'est pas indispensable, je ne sais pas dans quelle mesure, à la limite, cela peut gêner l'étudiant parce que je suis là. Il ne peut pas dire : oui, mais c'est ma FEE qui m'a dit de faire comme ça ! C'est pour cela que je suis quelquefois obligée de le dire moi-même. Si je n'étais pas là, peut-être qu'il pourrait le dire lui-même.

L'équilibre n'est facile ni à établir, ni à maintenir pour la raison suivante : l'étudiant prend une place dans la classe et auprès des élèves qui n'est pas totalement étrangère aux principes et aux habitudes de l'enseignant titulaire. Ce dernier, qu'il s'implique peu ou qu'il ne s'implique pas dans la séquence pédagogique que l'étudiant réalisera durant le jour de la visite, donne des conseils, suggère des idées et des tours de main concernant les activités à mettre en place, les interventions à faire et le matériel à utiliser. Ainsi, l'étudiant-stagiaire est soutenu et encadré pour faire face aux difficultés qu'il pourrait rencontrer avec les élèves concernant la gestion du matériel ou des différentes phases de sa séquence pédagogique. Or, cet accompagnement et ce soutien sont indispensables pour que l'étudiant-stagiaire construise son identité professionnelle et développe ses compétences. Ainsi, la réflexivité portée à son activité en classe n'est pas totalement neutre et libre, car elle s'inscrit dans un contexte de classe particulier et dans un espace relationnel construit au fil du stage avec son formateur en établissement.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, l'axe normatif n'a donc pas de raison d'être dans un entretien tripartite de stage, car une trop grande focalisation sur un modèle développé et prescrit à la HEP place le formateur en établissement dans une situation inconnue (il ignore ce qui s'est dit en cours) et inconfortable (il peut se sentir jugé dans ses pratiques professionnelles et dans le fonctionnement de sa propre classe). Par ailleurs, cet axe ne fait que renforcer le modèle d'alternance juxtapositive lequel place l'étudiant-stagiaire dans deux mondes distincts.

L'axe productif

Il propose le modelage de routines, de « pratiques stabilisées » (Perrenoud, 2002) issues des modèles du terrain. Ces routines ont tendance à se refermer sur elles-mêmes et à produire des tensions si elles sont questionnées ou remises en question par le formateur HEP. Son feed-back pourrait être reçu comme un jugement sur la qualité de la pratique du formateur en établissement, ce qui ne manquerait pas de créer un climat d'affrontement entre les deux formateurs issus de communautés de pratiques différentes. La présence du formateur HEP n'est pas requise.

On peut imaginer que, durant un entretien tripartite de stage, l'intervention du formateur HEP risque d'être immédiatement vécue comme une immixtion dans le travail du formateur en établissement par ce dernier, et donc créer un climat d'affrontement qui ne pourra que mettre l'étudiant dans une posture de conflit de loyauté – ou de manipulation de l'un et de l'autre – impossible. Par ailleurs, les échanges et la mise en mots des savoirs d'expérience se font régulièrement au fil des jours de stage. Le formateur en établissement et l'étudiant-stagiaire sont engagés, par les questions et les réflexions de l'un ou de l'autre, à mettre en mots leurs savoirs d'expérience. Ils sont ainsi poussés à décrire leurs pratiques dans un langage spécifique et personnel et ils n'attendent pas la visite de stage et l'entretien pour s'engager dans cet accompagnement réfléchi, voire réflexif.

L'axe co-formatif

Cet axe présente l'avantage de ne pas imposer un modèle précis et évite de s'immiscer dans le fonctionnement habituel de la classe. Pour maintenir la dynamique de la triade, le formateur HEP prend en compte l'espace relationnel et le contexte dans lequel s'inscrit l'activité de l'étudiant-stagiaire. Le formateur HEP et le formateur en établissement échangent leur point de vue à propos de la pratique de l'étudiant-stagiaire.

Le seul bémol touche à la participation de l'étudiant-stagiaire qui n'est pas toujours requise. Pour celui-ci, ce qui fait événement dans son activité est repris, analysé et négocié entre les formateurs. La réflexivité leur appartient et il n'est pas rare de voir l'étudiant-stagiaire en position d'écoute face à deux formateurs motivés à partager et à mettre en commun leurs savoirs pour comprendre ce qui fait événement. Bien que l'étudiant-stagiaire se dise intéressé par ce dialogue, il n'est pas amené à faire le travail et, de ce fait, risque de ne guère s'engager dans l'analyse réflexive. L'entretien devient ainsi objet de développement professionnel pour les forma-

teurs, l'étudiant-stagiaire étant relégué à un rôle plutôt passif, en fin du compte de non-apprenant.

Or, si cet axe semble également insatisfaisant, il va de soi de se poser la question suivante : quel genre d'entretien tripartite de stage privilégier dans la visée d'un développement professionnel porteur de la part de l'étudiant-stagiaire ?

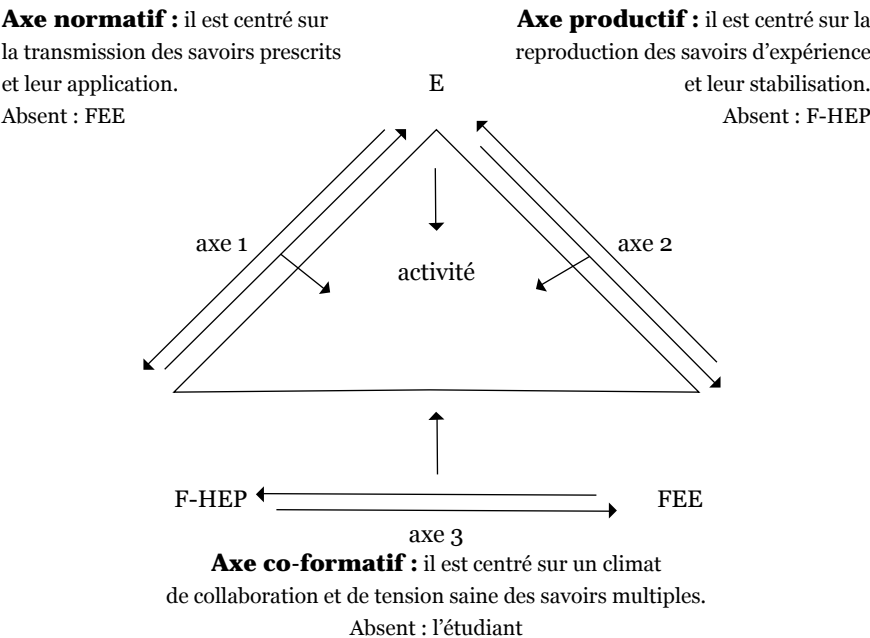


Figure 4 : La triangulation de l'entretien tripartite de stage

Si j'examine, dans la diversité des interactions verbales et des aspects analysés, le genre⁶ de l'entretien tripartite de stage au regard des quatre grands types de critères décrits par Vion (1992), il se définit, dans un premier temps, par le caractère diversifié et asymétrique de l'échange, c'est-à-dire que les participants n'occupent pas de positions symétriques. Ce premier critère indique que les formateurs ont des rôles *différents* : l'un vient questionner, en raison de sa fonction et de ses savoirs, un étudiant-stagiaire, en présence du titulaire de la classe qui lui-même est invité à participer à cet échange

6 Cette notion est utilisée par Bakhtine (1984) . Elle désigne « des types relativement stables de discours, stabilité qui se manifeste sur les trois plans de la composition (ou configuration et structure), des contenus thématiques et du style ». (Grossen &Salazar Orvig, 2006, p.13)

de paroles. Ce modèle présuppose d'emblée une diversité des compétences, des statuts et de la connaissance que chacun des partenaires a de la situation. Le deuxième critère prend en compte la modalité de l'entretien qui est, selon les constats issus des analyses, plus coopérative que compétitive, car il s'agit d'un moyen ou d'un type de relation efficace pour atteindre l'objectif de la rencontre. Le troisième critère identifie la nature des finalités de l'échange. Celle-ci est externe et est liée à un retour sur l'expérience réelle en classe de l'étudiant-stagiaire, sur des faits et des événements de son travail. Quant au type de l'entretien, il est formel, même ritualisé dans son déroulement : ouverture, retour sur l'expérience et identification de faits qui font événement, échanges réfléchis parfois réflexifs, prescriptions de l'étudiant, du formateur HEP et du formateur en établissement, puis préclôture et clôture.

Par ailleurs, l'entretien tripartite de stage se caractérise par le fait que le formateur HEP et le formateur en établissement prêtent une attention toute particulière aux paroles de l'étudiant-stagiaire ; ils vont dans son sens et évitent en principe d'exercer trop de contraintes sur son discours, au risque de rompre le processus réflexif. L'enjeu de l'entretien tripartite de stage est d'accompagner l'étudiant-stagiaire dans un processus réflexif, de lui permettre de donner forme à sa pensée. En ce sens, le genre réflexif est privilégié dans la mesure où les sujets, thèmes et faits sont amenés par l'étudiant-stagiaire.

Toutefois, la manière de structurer le discours peut varier. Ainsi, les entretiens peuvent avoir un degré de structuration différent : très structuré à semi-structurés mais cela est lié aux intentions de formation et aux techniques utilisées. Par exemple, la technique qui consiste à laisser s'exprimer l'étudiant en premier sur son activité est une pratique constante qui lie les formateurs à un collectif de travail (Clot, 1999) et contribue à un genre d'entretien tripartite de stage *que l'on pourrait qualifier de réflexif*. Mais on peut à l'intérieur de ce genre trouver des sous-genres (Grossen & Salazar Orvig, 2006), lesquels sont liés plus à des techniques différentes, au style propre des formateurs et aux fonctions que le formateur HEP attribue à l'entretien. Dans ce cas, suite à la prise de paroles de l'étudiant-stagiaire, le formateur sollicite systématiquement le point de vue de la FEE : « *Et la FEE, comment a-t-elle ressenti ça ?* » Ce questionnement circulaire (Grossen & Salazar Orvig, 2006) est une technique particulière et un style propre au formateur. Cette technique présente le risque d'engager le formateur en établissement dans le travail du praticien réflexif, alors que ce rôle devrait être assumé par l'étudiant-stagiaire. Un autre formateur HEP a une intention précise : celle de se centrer sur le savoir d'expérience et d'expliquer en regard des notions pédagogiques ou didactiques sur le vif. On peut ainsi considérer que, par certains traits, l'entretien tripartite de stage représente un discours professionnel fortement structuré par les prises de paroles et les questions du formateur et que, par d'autres traits, il peut relever d'une conversation ordinaire dont les propriétés sont les suivantes : proximité des participants, caractère familier, spontané et décontracté, thèmes traités variables et se prêtant à la dérive. Tardes (1987) entend par conversation « tout dialogue où l'on parle pour parler, par plaisir, par jeu, par politesse » (cité in Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 114).

L'entretien tripartite de stage a certes des similarités avec la conversation en cela qu'il assure la qualité des relations humaines (développer la confiance et faire connaissance (Boutet & Rousseau, 2002 ; Mucchielli, 2002), mais en même temps, il a pour spécificité d'être finalisé, plus organisé, et de porter sur un contenu dont les thèmes sont abordés par l'étudiant-stagiaire ou orienté par le formateur HEP et le formateur en établissement. En ce sens, il constitue bien un genre particulier, car on y retrouve des mêmes caractéristiques d'un entretien à l'autre, mais il est constitué de sous-genres propres aux modes de participation de l'étudiant et du formateur en établissement ainsi qu'au style des formateurs. Du coup, le style du formateur HEP transforme le genre et ses variantes et les fait évoluer. « *Les styles sont le retravail des genres en situation et les genres le contraire d'états fixes.* » (Clot, 1999, p.45) C'est donc dire que l'entretien tripartite de stage peut être défini comme un genre réflexif qui oscille entre la conversation ordinaire et le discours professionnel.

Mais encore, ces sous-genres sont accentués par les fonctions que le formateur HEP active dans l'entretien. Pour expliquer les fonctions, il convient d'emprunter à Grossen, Salazar & Orvig (2006) et à bien d'autres chercheurs s'étant consacrés à la conduite des entretiens, les trois fonctions essentielles que remplit un groupe centré sur une situation, sur des faits réels ou sur un problème comme dans l'entretien tripartite de stage : la fonction de production, la fonction de facilitation et la fonction de régulation.

La fonction de production *consiste à aider le formé à accomplir ses tâches et à progresser vers ses buts. Cette fonction s'accomplit grâce à des interventions de la part du FEE et du formateur HEP visant à soutenir, stimuler, canaliser, proposer des manières de faire, etc.* La fonction de facilitation favorise « *l'expression des émotions et des sentiments interpersonnels. Elle s'accomplit par une écoute empathique et respectueuse, et grâce à des interventions visant à soutenir et à encourager.* » (p. 77) A cet égard, les formateurs jouent un rôle d'aide et de soutien. Enfin, *la fonction de régulation* consiste à aider l'étudiant-stagiaire à comprendre les raisons et les limites de son action et à faire émerger son propre savoir d'enseignant à la lumière des enseignements théoriques et techniques reçus dans les cours à la HEP et des savoirs d'expérience qui émergent des enseignants-experts. Ce rôle d'accompagnement à la réflexion auprès de l'étudiant-stagiaire va au-delà des deux premières fonctions d'aide ou de soutien. Cette fonction a l'avantage de susciter auprès de l'étudiant-stagiaire une démarche d'investigation de sa pratique dans la perspective qu'il devienne un praticien réflexif. Il s'agit de l'aider progressivement à présenter ce qui fait événement, à repérer les domaines dans lesquels l'événement décrit se situe (cognitif, affectif, psychomoteur, social), à analyser son niveau d'implication personnelle dans le fait relaté, à puiser dans son répertoire scientifique divers concepts lui permettant de mieux comprendre ce qui se passe et à proposer des micro-changements dans sa pratique professionnelle.

Enfin s'ajoute à ces trois fonctions, une quatrième propre au contexte de la formation sur le terrain : celle d'évaluation. L'étudiant-stagiaire est évalué par le formateur HEP. Il devra satisfaire à des critères et démontrer un certain degré de maîtrise dans les domaines personnel, relationnel, didactique-pédagogique et réflexif. Cette fonction n'est pas la plus facile, mais elle n'est pas incompatible avec les autres fonctions lorsqu'elle repose sur l'observation d'un certain degré de maîtrise de compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession et sur les réflexions de l'étudiant-stagiaire qui émergent durant l'entretien.

Selon le type d'entretien, le formateur HEP agit de manière différente sur ces quatre fonctions, mais certaines sont plus adaptées aux rôles particuliers des formateurs. Ainsi, les fonctions de production et de facilitation appartiennent davantage au formateur en établissement impliqué sur le terrain et dans le contexte journalier de sa classe. La fonction de régulation concerne à la fois le formateur en établissement et le celui de la HEP selon leur position respective, mais le formateur HEP a l'avantage d'ouvrir un espace de réflexion plus large permettant de prendre du recul par rapport au savoir d'expérience et au contexte de classe dans la perspective de comparaison à d'autres possibles. Quant à la fonction d'évaluation, il est clair qu'elle concerne les deux formateurs également, mais le formateur en établissement, même s'il n'apprécie guère ce rôle, est celui qui peut le mieux évaluer l'étudiant-stagiaire en raison du temps qu'il passe à travailler avec lui sur le terrain. Cette fonction a le mérite toutefois d'être partagée et il est bien appréciable que les formateurs se concertent et complètent leurs visions.

L'étudiant-stagiaire est fortement impliqué dans le processus de l'entretien ; il contribuera à l'émergence de ces diverses fonctions par ses demandes, ses questions et ses prises de paroles.

Les différents aspects de l'entretien tripartite de stage qui entrent dans ce genre m'amènent à souligner que sa définition n'est pas aisée, car on a toujours affaire à un mélange de genres d'un entretien à l'autre, mais également au sein d'un même entretien. Il faudrait dans ce sens parler d'entretiens tripartites de stage au pluriel. En définitive, le sentiment qui prévaut est que l'entretien tripartite de stage peut difficilement être transformé en prescription, car cela reviendrait à réduire drastiquement une certaine complexité. Toutefois, si le genre est difficile à cerner, les paragraphes suivants tentent de resserrer les différents aspects de l'entretien autour des gestes professionnels ou des compétences pour la conduite d'un entretien tripartite.

Développement des compétences collectives

Tel que pensé ci-dessus, l'entretien tripartite de stage devient un dispositif de développement réflexif pour l'étudiant-stagiaire dans la mesure où les formateurs mobilisent leurs compétences individuelles et les combinent. Ce qui est visé dans le fonctionnement d'un entretien tripartite de stage c'est l'efficacité collective qui ne se réduit pas à la somme des compétences individuelles, mais à un savant « maillage » ou « mise en réseau » (Guy Le Boterf, 1997, 2000) de ces dernières. Cette combinaison des compétences individuelles est à développer, si l'on veut promouvoir l'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants.

Mais quelles sont ces compétences collectives et de quoi sont-elles faites ? Les travaux d'analyse sur le terrain me permettent d'extraire trois compétences collectives et leurs composantes :

Savoir coopérer :

- en échangeant des points de vue
- en coordonnant les actions
- en se concertant dans l'objectif d'un but commun (objectifs)
- en s'entendant explicitement sur la formulation du but de la rencontre
- en manifestant une ouverture sur l'autre
- en reconnaissant la conjugaison des champs de compétences de chacun
- en accueillant l'autre avec ses caractéristiques
- en acceptant de partager le pouvoir tout en respectant les champs de compétences
- en développant la confiance
- en se considérant comme partenaires
- en élaborant les opinions et en clarifiant ses choix.

Savoir communiquer :

- en utilisant un langage commun (langage adapté)
- en coordonnant les interactions par des signaux verbaux et corporels (regard, position du corps, etc.)
- en ajustant le temps de parole
- en respectant les tours de paroles
- en adoptant une attitude réceptive
- en favorisant une alliance communicationnelle
- en maintenant une certaine ligne de conduite socialement attendue (règles et conventions propres aux langages)
- en utilisant les actes rituels (règles de politesse, rituels, théorie des faces)
- en respectant les étapes de l'interaction (ouverture, corps, préclôture/clôture)

Savoir négocier :

- en prenant en compte les divergences
- en acceptant la controverse
- en confrontant les points de vue et les façons de faire
- en acceptant de dialoguer (complétude dialogique)
- en argumentant (complétude monologique)
- en parvenant à un accord, à un consensus
- en reformulant et en faisant connaître le cheminement de sa pensée.

Par ailleurs, ces compétences pourront émerger si le climat relationnel est axé sur des valeurs de solidarité, de tolérance, de respect, de confiance ainsi que sur des règles de convivialité (cadre, accueil, rencontres entre les formateurs, etc.), qui favorisent la qualité des interactions.

Ces compétences collectives et ce cadre propice seront mobilisés afin de développer chez l'étudiant-stagiaire la pratique réflexive. L'action des formateurs va viser à faire produire du discours à l'étudiant-stagiaire dans la perspective de :

- favoriser l'expression, la mise en mots de l'activité
- faire émerger des faits significatifs, de travailler sur ceux-ci pour permettre leur résolution
- valoriser les savoirs d'expérience et de les formaliser
- opérer un retour réflexif sur les pratiques réalisées
- l'amener à se poser des questions
- le mettre en dialogue avec des savoirs hétérogènes
- accroître la prise d'habitude de l'analyse réflexive.

Les travaux réalisés confirment l'importance du genre réflexif de l'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants. Ils révèlent combien cet outil d'aide à l'intelligibilité de la pratique professionnelle permet à l'étudiant-stagiaire de faire ses premiers pas accompagné vers une pratique réflexive avant qu'il puisse voler de ses propres ailes.

Conclusion

Dans cet article, j'ai choisi de présenter l'entretien tripartite de stage en formation initiale des enseignants, tout en le définissant comme un genre réflexif pluriel et en le situant au sein de la problématique de l'alternance intégrative et du mouvement de professionnalisation.

Les travaux de recherche faits dans ce domaine, de même que mon expérience de formatrice, plaident en faveur de l'engagement des formateurs HEP et des formateurs en établissement dans une démarche réflexive ou autoréflexive et, de ce fait, incitent à favoriser une démarche de changement. Pour aller dans ce sens, chaque aspect organisateur de l'entretien tripartite de stage (la situation de communication, les types et variations des interactions, les tours de paroles, les règles de politesse, les rituels et la théorie des faces, la coopération et la négociation verbale, la réflexivité) pourrait être transformé en un module de formation pour les formateurs HEP et les formateurs en établissement. L'entretien tripartite de stage - un espace-temps de développement professionnel pour l'étudiant-stagiaire - serait ainsi à reconsidérer de façon explicite, afin d'engager les acteurs concernés dans une démarche collective de construction de nouvelles manières de penser et de faire, qui aurait comme effet de transformer potentiellement les pratiques. Ainsi, ce module de formation, fondé sur une cohabi-

tation réflexive entre les formateurs HEP et les formateurs en établissement, aurait comme ambition de « déclencher » un futur développement du dispositif d'entretien tripartite de stage et de déboucher sur une réflexion entre acteurs concernés, afin de favoriser des échanges plus convergents sur la formation initiale des enseignants.

Ce module de formation pourrait initier une démarche de changement ainsi que de nouvelles formes de pensée et d'action au sein de deux communautés de pratiques (formateur HEP et formateur en établissement). La démarche réflexive autour de l'entretien tripartite inciterait probablement les formateurs à prendre de nouvelles résolutions tout en respectant l'autonomie de développement de chacun et tout en favorisant la responsabilité collective. Chacun se sentirait ainsi responsable de son changement. Cette démarche aurait également l'avantage d'augmenter la confiance en soi et envers l'institution HEP et l'institution scolaire et de favoriser un nouvel élan, voire une nouvelle motivation. Apprendre en collectif est sans aucun doute une source de richesse pour l'institution.

Les travaux recensés dans le cadre de cet essai montrent l'importance d'une posture professionnelle, impliquant compétences collectives et relation de confiance mutuelle, si les formateurs veulent contribuer, ensemble, à un encadrement sain et performant des étudiants. L'analyse menée ici montre également que la visite et l'entretien consécutif ne suffisent pas en eux-mêmes pour assurer ce type d'encadrement. Il s'agit au contraire de mieux identifier – et de travailler – les rapports, souvent très différents et divergents, que les formateurs HEP et les formateurs en établissement entretiennent avec le métier d'enseignant et, par conséquent, avec savoirs savants et savoirs pratiques, mais également avec le principe de l'accompagnement des futurs enseignants.

Ainsi pour favoriser cet aspect relationnel et le développement des connaissances et des compétences des formateurs, il est nécessaire d'entreprendre des actions conjointes. Par ailleurs, cet enjeu s'inscrit dans le modèle de l'organisation apprenante (Gather Thurler, 2004), lequel se voit actuellement largement propulsé en avant. Je reste particulièrement attachée à l'idée qu'un travail d'équipe est un moyen efficace de transformation et de changement, à condition toutefois de savoir remettre en cause les visées qui guident l'action de l'organisation, la conscience des erreurs et la capacité d'en tirer profit pour viser à une amélioration du fonctionnement à tous les niveaux du système. Selon Senge (1991), les organisations qui apprennent sont des organisations où l'ensemble des acteurs développent continuellement leurs compétences, afin de produire les effets souhaités. Les travaux de Argyris & Schön (2002) vont dans ce sens en considérant l'erreur comme formatrice, étant entendu que toute organisation apprenante tend à progresser lorsqu'elle est apte à déceler et à corriger l'écart ou le décalage existant entre les buts, les objectifs et les conséquences effectives, les résultats des actions entreprises ou les retombées. Pour agir, il faut savoir questionner les logiques sous-jacentes. Une organisation peut être considérée comme apprenante lorsqu'elle parvient à se mettre en état de réflexion et à corriger ses erreurs ainsi qu'à modifier ses objectifs, voire ses valeurs.

Bibliographie

- Argyris, C. & Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Borzeix, A., Fraenkel, B. (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte Foy : Les Presses de l'université du Québec, collection Education Intervention.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Falzon, P. & Teiger, C. (1999). Ergonomie et formation. In P. Cané & P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod.
- Fernagu Oudet, S., (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante*. Marcher et se regarder. Paris : L'Harmattan.
- Filliettaz, L. (2005). Négociation et prise de décision dans le travail collectif. In *Négociations*, 3. Bruxelles : De Boeck, 27-43.
- Filliettaz, L. (2007). Les interactions au travail. *Document d'accompagnement*. Genève : FAPSE.
- Gather Thurler, M. (2006). Transformation des pratiques de l'enseignement, professionnalisation et posture réflexive. In Leutenegger, F., Coen, P.-F. (Ed.). *Réflexivité et formation des enseignants* (pp.13-30). Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. No3.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école* (pp.99-127). Bruxelles et Genève : De Boeck.
- Grossen, M. & Salazar Orvig, A.(2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Belin.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19e siècle*. Berne : Lang/Collection Exploration.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*. Tomes I, II, III. Paris : Armand Colin.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Mucchielli, R. (2002). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF. (Ed. Or. 1966).
- Paquay, L., Altet, M. Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, no 36, pp.131-162.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF
- Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Genève : FPSE.
- Schön, A., D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : ESF.

- Tilman, F. & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Ed. Nathan.
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. In A. Akkari & S. Heer (Ed.). *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche comparative*. Actes de la Recherche. Haute école pédagogique-BEJUNE. Volume no 5.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.